DOCUMENT RESUME

ED 482 879 PS 031 732

AUTHOR	Blair, Clancy
TITLE	La auto-regulacion y la preparacion para la escuela. ERIC Digest. (Self-Regulation and School Readiness. ERIC Digest).
INSTITUTION	ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Champaign, IL.
SPONS AGENCY	Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
REPORT NO	EDO-PS-03-15
PUB DATE	2003-12-00
NOTE	4p.; For English version, see PS 031 347.
CONTRACT	ED-99-CO-0020
AVAILABLE FROM	ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Children's Research Center, University of Illinois, 51 Gerty Drive, Champaign, IL 61820-7469. Tel: 877-275-3277 (Toll Free); Tel: 217-244-4835; Fax: 217-333-3767; Web site: http://ecap.crc.uiuc.edu/info. For full text: http://ecap.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/2003/blair03s.html.
PUB TYPE	ERIC Publications (071) -- ERIC Digests in Full Text (073)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Affective Behavior; Classroom Environment ; Cognitive Development; Early Childhood Education; *Emotional Response; Learning Readiness; *Personality; *School Readiness; *Young Children
IDENTIFIERS	ERIC Digests

ABSTRACT

Self-regulation of behavior generally refers to controlled, cognitive monitoring of the actions and steps required to obtain a goal, or to bring about a desired response from the environment. Age-related changes in self-regulation as well as individual differences at a given age or developmental stage play fundamental roles in shaping children's experiences and the responses children elicit from caregivers and others. However individual differences in children's temperamental emotional reactivity and the ability to control this reactivity are also important for understanding developing self regulation. This Spanish-language Digest focuses on emotional reactivity and its relation to the development of cognitive functions that promote self-regulation in young children. The Digest examines how emotions may influence the development of the cognitive functions that contribute to successful self-regulation and thereby to school readiness. Implications for caregivers are then detailed, including the following: (1) high quality preschool education programs can best promote school readiness by helping to secure the social and emotional foundation upon which children can build cognitive skills; and (2) preschool activities that exercise impulse control, sustained attention, and working memory are likely to promote the development of cognitive skills important for knowledge acquisition in the early elementary grades. (Contains 13 references.) (HTH)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 482 879

La auto-regulacion y la preparacion para la escuela.

ERIC Digest.

(Self-Regulation and School Readiness. ERIC Digest).

by

Clancy Blair

December 2003 **EDO-PS-03-15**

ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

BEST COPY AVAILABLE

ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education

University of Illinois • 51 Gerty Drive • Champaign, IL 61820-7469
(217) 333-1386 • (800) 583-4135 (voz/TTY) • ericeece@uiuc.edu • http://ericeece.org

ERIC DIGEST
diciembre 2003 • EDO-PS-03-15

La auto-regulación y la preparación para la escuela

Clancy Blair

La auto-regulación del comportamiento se refiere en general a la vigilancia controlada y cognitiva de las acciones y los pasos necesarios para lograr una meta u obtener un resultado deseado del ambiente. Los cambios relacionados con la edad en la auto-regulación además de las diferencias individuales en esta a cierta edad o etapa del desarrollo toman papeles fundamentales en formar las experiencias de niños y las respuestas que estos evocan de cuidadores y otros. Los cambios desde la regulación reflexiva básica durante el primer año de vida (por ej., el consolar a sí mismo, el apartar la mirada), hasta intentos tempranos del control voluntario del comportamiento al 1 y 2 años de edad (por ej., la coordinación intencional del andar y alcanzar para lograr alguna meta), hasta el control activo y cognitivo del comportamiento durante la niñez temprana (por ej., recordar y seguir reglas) representan avances claves en el desarrollo de las capacidades de niños (Kopp, 1989). Cada vez más investigación del desarrollo infantil ha llegado a enfocarse en estos cambios y las maneras en que los padres, compañeros y experiencias tempranas de cuidado toman un papel importante en el desarrollo de la auto-regulación de niños (NICHD Early Child Care Research Network, 2003). No obstante, las diferencias individuales en la reactividad emocional de los niños de acuerdo con su temperamento (siendo esta una respuesta automática autonómica y de conducta a un estímulo que evoca una emoción) y la capacidad de controlar esta reactividad también son importantes para entender el desarrollo de la auto-regulación. Este Digest se enfoca en la reactividad emocional y su relación con el desarrollo de funciones cognitivas que sirven en la auto-regulación de niños pequeños. También examina cómo las emociones podrán influir en el desarrollo de las funciones cognitivas que contribuyen a la auto-regulación exitosa y de este modo apoyan la preparación escolar.

La regulación y la preparación escolar

Las habilidades de auto-regulación subyacen muchos comportamientos y atributos que se asocian con el ajuste exitoso a la escuela (Blair, 2002). En particular, tanto la regulación de emociones en interacciones sociales apropiados como el comportamiento dirigido hacia una meta, además de la regulación de la atención y el uso de estrategias para llevar a cabo tareas cognitivas, son importantes para el ajuste exitoso a la escuela. Una encuesta de una muestra representativa nacional de maestros de kindergarten indicó un endoso claro de múltiples aspectos de la auto-regulación de niños como esenciales o muy importantes para la preparación escolar, incluyendo la capacidad de:

- Comunicar verbalmente las necesidades, deseos y pensamientos
- Sostener la atención, entusiasmarse por actividades nuevas y tener curiosidad sobre ellas
- Inhibir los impulsos y seguir instrucciones
- Turnarse y ser sensible a los sentimientos de otros niños

En contraste, pocos maestros endosan los aspectos estrictamente académicos de la preparación escolar, como conocimiento de letras o numerales o la capacidad de usar un lápiz o pincel (Lewit y Baker, 1995). Similarmente, estudios longitudinales de niños pequeños de antecedentes de la clase media indican que las habilidades de auto-regulación como las antedichas subyacen la relación fuerte entre la competencia social y la académica que se observa en los grados de primaria. Específicamente, los niños con altos logros académicos y trayectos positivos del desarrollo social y cognitivo durante los grados de primaria 1) forman y mantienen amistades con facilidad; 2) perciben tener un control mayor sobre actividades de aprender y una mayor afición por la escuela, y 3) reciben tasaciones de sus maestros de tener mucha persistencia y capacidad de resistir la distracción (Ladd, Birch y Buhs, 1999; Normandeau y Guay, 1998).

Las diferencias individuales

Aunque está bien avanzado el conocimiento del curso normativo del desarrollo de la auto-regulación en niños pequeños, nuestro entendimiento de las diferencias individuales entre niños y de las maneras de interrelacionarse dentro del niño de los aspectos cognitivos, emocionales y fisiológicos de la auto-regulación no está tan bien establecido. En este respecto la investigación del temperamento aporta un sistema conceptual útil (Rothbart y Ahadi, 1994). Las definiciones actuales del temperamento recalcan las diferencias individuales de base biológica en la reactividad emocional y en el desarrollo de la regulación fisiológica y cognitiva de esta reactividad (Posner y Rothbart, 2000). Por ejemplo, se cree que un niño particularmente tímido o retirado se caracteriza por niveles altos de reactividad emocional pero niveles bajos de control para regularla. En contraste, podría creerse que un niño con niveles altos de control con esfuerzo para regular la reactividad emocional relacionada con la ansiedad o recelos en la presencia de desconocidos se caracteriza por un temperamento más equilibrado o desenfadado.

La auto-regulación y las habilidades cognitivas

La inspección de la reactividad emocional y el control con esfuerzo de esta en el estudio del temperamento sugiere que hay un curso especial del desarrollo de la auto-regulación de niños pequeños. Específicamente, la investigación neurocientífica indica una influencia recíproca entre áreas del cerebro que se asocian con la reactividad que resulta del estímulo emocional y áreas del cerebro asociadas con el control cognitivo con esfuerzo de esta reactividad (LeDoux, 1995). En breve, la experiencia emocional puede o bien perturbar o bien facilitar la aplicación de los procesos de control cognitivo importantes para la auto-regulación, tales como sostener la atención, tener presente información mientras se está resolviendo un problema e inhibir las respuestas impulsivas a la vez de formular y llevar a cabo una respuesta (Derryberry y Reed, 1996). En modelos de la auto-regulación adulta, se sabe bien que la experiencia emocional negativa puede resultar en la atención poco fija, un declive en la participación, un aumento en la impulsividad y un afecto negativo creciente, mientras que la experiencia emocional positiva puede resultar en niveles más altos de atención sostenida, participación y persistencia (Carver y Scheier, 1990).

En niños pequeños procesos parecidos están en marcha; sin embargo, a diferencia del adulto típico, los procesos más complejos de control que pudieran servir de baluarte contra los altibajos de la experiencia emocional apenas están empezando a desarrollarse.

Sólo una cantidad limitada de investigación ha examinado explícitamente el papel de la emoción y la reactividad emocional en el desarrollo de los procesos más complejos de control cognitivo—como la memoria de trabajo (*working memory* en inglés) y la atención—importantes para la auto-regulación y la preparación y el éxito escolares. Un importante paso siguiente científico sería la investigación directa de las maneras en que las influencias en aspectos fisiológicos y neurobiológicos de la reactividad emocional y la regulación en niños pequeños se relacionan con el éxito durante la transición del preescolar a la escuela primaria. Seguro que está creciendo la énfasis en los aspectos sociales y emocionales de la preparación escolar. Numerosos informes de investigación y de políticas atestan el papel esencial de la competencia social y emocional para la adaptación exitosa a la escuela (Raver y Knitzer, 2002). La investigación sobre la neurobiología de la interacción entre aspectos emocionales y cognitivos del funcionamiento infantil provee un apoyo creciente para esta énfasis y sugiere que la regulación emocional exitosa toma un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades cognitivas importantes para el éxito temprano en la escuela.

Implicaciones para cuidadores

Más específicamente, es importante que quienes cuidan o trabajan con niños pequeños o estudian su desarrollo reconozcan que los aspectos de base biológica de la reactividad y regulación emocional son afectados por aspectos de los ambientes de cuidado en que se hallan los niños. Desde una perspectiva de riesgos y resiliencia, el niño con niveles altos de reactividad emocional en un ambiente que ofrece poco apoyo para la auto-regulación corre mucho riesgo de tener dificultades en la escuela. En particular, en el esfuerzo de fomentar la preparación escolar de niños pequeños varios puntos claves se sugieren en el conjunto creciente de investigación sobre la interacción de la cognición y la emoción en el desarrollo de la preparación escolar:

- Los programas de educación preescolar de buena calidad mejor fomentan la preparación escolar ayudando a asegurar el fundamento social y emocional sobre el que los niños pueden construir habilidades cognitivas que fomentan la adquisición de conocimiento en materias académicas como la lectura y la matemática.
- Un enfoque prematuro en la adquisición de conocimiento en el preescolar sin atención a las competencias cognitivas y social-emocionales mediante las que se adquiere el conocimiento podría resultar en problemas de aprendizaje y el fracaso temprano escolar para algunos niños.
- El aprendizaje ocurre dentro de las relaciones personales. Los ambientes de aprendizaje temprano donde los maestros están atentos a las diferencias de temperamento entre los niños podrán ayudar a ofrecer una base comprensiva para el desarrollo de habilidades importantes para el aprendizaje.
- Las actividades preescolares que practican el control de los impulsos, la atención sostenida y la memoria de trabajo tienen probabilidades de fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas importantes para la adquisición de conocimiento en los grados tempranos de primaria.
- Los niños pequeños difieren en el nivel de reactividad emocional y en la necesidad de expresarla. Por ejemplo, muchos niños pequeños necesitan mucho juego físico activo (Panksepp, 1998). Los ambientes preescolares que restringen o limitan el tiempo apartado para esta clase de juego podrán, sin saberlo, limitar el desarrollo de las habilidades cognitivas de auto-regulación importantes para lograr el éxito escolar más tarde.

[Traducción: Berkeley Hinrichs]

Para más información

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of child functioning at school entry. *American Psychologist, 57*(2), 111-127. EJ 646 501.

Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review, 97*(1), 19-35. EJ 494 079.

Derryberry, D., y Reed, M. A. (1996). Regulatory processes and the development of cognitive representations. *Development and Psychopathology, 8*(1), 215-234.

Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25*(3), 343-354. EJ 392 562.

Ladd, G. W., Birch, S. H. y Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development, 70*(6), 1373-1400. EJ 602 156.

LeDoux, J. E. (1995). Emotion: Clues from the brain. *Annual Review of Psychology, 46*, 209-235.

Lewit, E. M., y Baker, L. S. (1995). School readiness. *Future of Children, 5*(2), 128-139. EJ 522 415.

NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Do children's attention processes mediate the link between family predictors and school readiness? *Developmental Psychology, 39*(3), 581-593.

Normandeau, S., y Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 111-121. EJ 571 175.

Panksepp, J. (1998). Attention deficit hyperactivity disorders, psychostimulants, and intolerance of childhood playfulness: A tragedy in the making? *Current Directions in Psychological Science, 7*(3), 91-98.

Posner, M. I., y Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology, 12*(3), 427-441.

Raver, C. C., y Knitzer, J. (2002). *Ready to enter: What research tells policy makers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-old children* [En línea]. New York: National Center for Children in Poverty. Disponible: http://www.nccp.org/ProEmoPP3.html. ED 467 045.

Rothbart, M., y Ahadi, S. (1994). Temperament and the development of personality. *Journal of Abnormal Psychology, 103*(1), 55-66.

Las referencias identificadas por ED (documento de ERIC), EJ (periódico de ERIC) o por un número PS se citan en la base de datos ERIC. La mayoría de los documentos está disponible en las colecciones ERIC de microficha en más de 1,000 lugares alrededor del mundo (véase http://www.ed.gov/Programs/EROD/). También se puede pedirlas llamando a EDRS: 800-443-ERIC o en línea en http://www.edrs.com/Webstore/Express.cfm. Los artículos de periódicos están disponibles del periódico original, por medio de servicios de préstamos entre bibliotecas, o de servicios de reproducción de artículos como Ingenta (800-296-2221).

ERIC Digests son de dominio público y pueden ser reproducidos libremente.

Este proyecto ha sido financiado, al menos parcialmente, por fondos federales del Departamento de Educación de EE.UU., Oficina de Investigación y Mejoramiento de la Educación, de acuerdo con el contrato Nº ED-99-CO-0020. El contenido de esta publicación no necesariamente refleja los puntos de vista ni las políticas del Departamento de Educación de EE.UU., ni la mención de nombres comerciales, productos comerciales ni organizaciones implica un endoso del Gobierno de EE.UU.

BEST COPY AVAILABLE

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

	This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.
X	This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").

EFF-089 (1/2003)

PS031732